

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse pedagoog

Britta Sims

**ÕPETAJA ARUSAAM MENTORLUSE KUJUNEMISEST JA SELLE OLEMUSEST
TARTU ÜLIKOOLI NÄITEL**
magistritöö

Juhendajad: dotsent Mari Karm
lektor Airi Niilo

Tartu 2017

Resümee

Õpetaja arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest Tartu Ülikooli näitel

Mentorlus on oluline võimalus algajale õpetajale saamaks kogenud pedagoogi tuge oma õpetajatöö alguses. Selle toimimise vormid võivad aga erineda nii ajaliste kui sisuliste mõõtmete poolest. Varasematest uurimustest lähtuvalt oli antud magistratöö eesmärgiks välja selgitada, milline on õpetaja arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest. Tegemist oli kvalitatiivse uurimusega, kus osales 10 Tartu Ülikooli pedagoogikaga seotud eriala lõpetanud töötavat õpetajat, kes jagasid oma kogemusi menteena. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ning andmeanalüüsis kasutati induktiivset lähenemist. Tulemused näitasid, et mentorluse juures peeti kõige olulisemaks võimalust kellegagi oma mõtteid jagada ning kogemuse saamist praktiliste tegevuste läbiviimise ning nende analüüsimise kaudu. Mitteformaalsete mentorite juurde pöörduti sagedamini kui formaalsete mentorite poole. Mentorlust peeti oluliseks õppimisviisiks ning leiti, et sellele peaks haridusasutustes rohkem tähelepanu pöörama.

Märksõnad: mentorlus, õpetaja

Abstract

Teacher's understanding of forming and the nature of mentorship in the example of the University of Tartu

Mentoring is an important opportunity to get support from an experienced teacher when novice teachers are starting their job. Its forms may differ in both term and content measures. Based on previous researches the aim of this master's thesis was to find out how teachers describe the forming and the nature of mentorship. This thesis was a qualitative research, where 10 working teacher graduates from University of Tartu were sharing their experiences as mentees. The measuring instrument was a semi-structured interview and inductive content analysis was used for analyzing data. The results showed that during mentoring the most important qualities for the mentee were the opportunity to share their thoughts with someone and gain knowledge through practical activities and through analyzing them. Mentees turned to informal mentors more often than to their formal mentors. Mentoring was considered to be a very necessary way to learn and it should be more acknowledged and organized in educational organisations.

Keywords: mentoring, teacher

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Algaja õpetaja menteena.....	4
Mentorlus.....	6
Mentorluse viisid.....	6
Mentori ülesanded.....	7
Sarnased uurimused.....	9
Metoodika.....	10
Valim.....	10
Andmekogumine.....	11
Andmeanalüüs.....	12
Tulemused.....	14
Mentorsuhte kujunemine.....	14
Mentorsuhte loomine.....	14
Mentorsuhte kujunemist soodustavad tegurid.....	15
Mentorsuhte kujunemist takistavad tegurid.....	16
Mentorvestluste teemad.....	17
Õppetegevused.....	18
Töökohapoolsed ootused.....	19
Mentee praktilise teadmise areng.....	19
Mentee professionaalne areng.....	20
Mentee arusaam mentorluse olemusest.....	21
Ootused mentorile.....	22
Ootused menteele.....	23
Ootused koostööle.....	24
Arutelu.....	26
Uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	29
Tänu sõnad.....	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad	37

Sissejuhatus

Õpetajad käivad õppeaasta jooksul läbi erinevatest arengufaasidest (Moir, 1990). Nendeks faasideks on tööle eelnev faas I, ellujäämise faas, illusioonide purunemise faas, taasärkamise faas, refleksiooni faas ja tööle eelnev faas II. Igal õppeaastal teeb õpetaja läbi ühe ringi, kus ta seab endale kõrgeid eesmärgid. Seejärel ta mingi aja pärast suure tõenäosusega pettub nendes, kogeb stressi, kuid mõne aja möödudes hakkab olukorda mõistma ning saab taas töölainele.

Õpetaja enesekindlus on tasakaalus sotsiaalse tunnustuse ning toetusega, eriti teiste samaväärsete õpetajate poolt (Vanassche & Kelchtermans, 2016). Pikaajalisema kogemusega õpetajad tunnevad end enesekindlamalt kui lühiajalisema kogemusega õpetajad (Reynolds, Howley, Southgate, & Brown, 2016). See vahe kaob siis, kui algajad õpetajad tunnevad, et neid toetatakse ning väärtustatakse.

Algaja õpetaja jätkusuutlikkus sõltub paljuski sellest, millised on olnud tema enda kokkupuuted õpetajatega (Feriver, Teksöz, Olgan, & Reid, 2016). Üks sellistest kokkupuutevormidest on mentorlus, mida defineeritakse pikaajalise kahepoolse suhtena kogenud õpetaja ning algaja õpetaja vahel (Donaldson, Ensher, & Grant-Vallone, 2000; Packard, 2003). Mentorluse tähendus võib paikkonniti erineda, seda kirjeldatakse ka osana tegevuste hindamise ning nende põhjal järeldamise süsteemist (Zerzan, Hess, Schur, Philips, & Rigotti, 2009). Mentorlus on kahepoolset eesmärgistatud kokkusaamine, kus luuakse ühised reeglid ning ühine teekond eesmärkide saavutamiseks (Milton, 2017). Efektiivne mentorlus peaks koosnema õpetamisest, mentorsuhtest, kaasa aitamisest, nõustamisest ning motiveerimisstrateegiatega (Stahl, Sharplin, & Kehrwald, 2016). Antud uurimistöös defineeritakse mentorlust kahepoolse suhtena algaja õpetaja ning kogenud õpetaja vahel, kus mõlemad panustavad mentee professionaalse ning praktilise teadmise arengusse.

Algaja õpetaja menteena

Käesolevas töös defineeritakse algajat õpetajat pedagoogina, kes on läbinud õpetajakoolituse ning pärast õpingute lõpetamist asunud erialasele tööle vastavas haridusasutuses. Antud uurimuses vaadati tagasi oma kogemusele, kui uuritavad olid töötanud õpetajana kuni kaks aastat.

Algajal õpetajal on olemas ainealased teadmised (Õpetajate koolitamise raamnõuded,

2015) ning enamasti ka valmisolek uute ideedega välja tulemiseks. Ta on läbinud koolipraktika ning on entusiastlik. Samas puudub algajal õpetajal kogemus erinevates olukordades kiireks ja adekvaatseks reageerimiseks. Tal ei ole veel kujunenud praktilist teadmist. See-eest kogunud õpetajal on olemas nii teoreetilised kui praktilised teadmised, kuidas senistel viisidel toime tulla. Sõltuvalt õpetaja iseloomust võib tal olla mõningane vastuseis uutele ideedele ning raskusi uute oludega kohanemisega.

Algaja õpetaja vajab hakkama saamiseks praktilist kogemust, mida seostada oma teoreetiliste teadmistega. Oluline peaks olema julgus katsetada ning eksida. Tal on vaja teada konkreetse asutuse reeglistikku ning ootusi käitumisele. Üks võimalus nende teadmiste arendamiseks on pöörduda kogenuma kolleegi poole, kes aitab teda tööeluga kohanemisel (Hobson, Harris, Buckner-Manley, & Smith, 2012).

Õpetaja pädevuste alla kuulub üksteist toetavate töösuhete kujunemisele kaasa aitamine (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2015). Õpetaja, tase 6. (2013) ja õpetaja, tase 7. (2013) kutsestandardis on välja toodud, et üheks õpetaja t.ülesandeks on analüüsida õppeprotsessi ja määratleda probleeme ning vajadusel pöörduda mentori, kolleegi või juhtkonna poole. Uuriija tõlgenduse järgi teeb see algajast õpetajast mentorluses mentee.

Algajate õpetajate (ingl k pre-service teachers) koolitamiseks toodi välja neli tingimust (Stahl et al., 2016).

1. Õpetajakoolitus peab pakkuma teemakohaseid ja sisukaid teadmisi, sh pedagoogilisi printsiipe, mida erinevates olukordades kasutada.
2. Algajad õpetajad peaksid saama teatavaid praktilisi oskusi, mille abil rakendada oma teoreetilisi teadmisi ning kogemusi.
3. Õpetajakoolitus peab arendama reflekteerimisoskust.
4. Algajaid õpetajaid tuleks suunata enesearenguga edasi tegelema, et toimuks pidev professionaalne arenemine.

Enesearenguks on vajalik nii positiivne kui ka konstruktiivse kriitikaga tagasiside (Kelchtermans, 2009; Schuh, 2010; Stahl et al., 2016). Seda saavad algajale õpetajale anda näiteks kolleegid ja juhtkond. Tagasisidet andes võidakse kahtluse alla seada õpetaja personaalsed arusaamad sellest, milline on hea õpetamine (Kelchtermans, 2009). Hirm olla kritiseeritud endast kõrgemal olijate poolt vähendab algajate enesekindlust ka siis, kui kaasõpetajad on toetava olekuga (Vanassche & Kelchtermans, 2016).

Selleks, et olla oma töös aina professionaalsem, peavad olema isiklikud eesmärgid ning pühendumus areneda (Feriver et al., 2016; Meshoulam & Lantos, 2011; Vanassche & Kelchtermans, 2016). Ditchburn (2015) peab oluliseks seda, et õpetajad mõistaksid õpetamist sügavamalt kui vaid tegevuste läbiviimise tasandil. Algajatel õpetajatel on vaja õppida esitama küsimusi enda tegevuse kohta ning selles saab teda abistada mentorõpetaja, kelle ülesandeks on suunata menteed kirjeldamisest sügavamale eneseanalüüsisitasemele (Mena, Garcia, & Tillema, 2013). Käesolevas uurimuses olid algajad õpetajad olnud mentee rollis ning neid sõnu kasutatakse sünonüümidenä.

Mentorlus

Mentor on vähemalt kolmeaastase pedagoogilise töö kogemusega õpetaja, kes on läbinud juhendamiselase koolituse (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2015). Formaalne mentor on määratud õppeasutuse juhi poolt, kuid see ei välista mitteformaalsete mentorite tekkimist. Mitteformaalsete mentoritena käsitletakse antud töös vabatahtlikult menteesid toetavaid isikuid. Mentor juhendab ja nõustab menteed ning annab talle järjepidevalt tagasisidet (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2015).

Mentorlus peaks keskenduma nii mentee personaalsele kui ka professionaalsele arengule (Schuch, 2010). Mentorsuhte puhul peaksid osapooled olema teadlikud üksteise ülesannetest ning olema mõlemad eesmärgile pühendatud (Milton, 2017; Schuh, 2010). Mentorluses kujundavad nii mentee kui mentor seda suhet - motiveeritud mentee plaanib kokkusaamisi, küsib küsimusi, ootab tagasisidet (Zerzan et al., 2009). Mentori roll on tegutseda lähtuvalt mentee eesmärkidest ning anda talle pidevalt tagasisidet. Selline mentorlus (ingl k *managing up*) võimaldab mentoril menteed paremini juhendada, on tulemusrikkam ning rahuldustpakkuvam mõlemale poolele. Mentorluses toimuvad pidevad ringid: tegevuse läbiviimine, vaatlus, tagasiside, täiustamine (Stahl et al., 2016). Lisatakse, et selliste tsüklite kaudu saavad menteed kogemusi ning muutuvad aina asjatundlikumaks.

Mentorluse viisid. Järgnevalt on välja toodud üldlevinud mentorluse viisid (Mena, García, Clarke, & Barkatsas, 2016):

1. Tekstipõhine: üliõpilane teeb kirjaliku refleksiooni ning saab kirjalikult mentorõpetajalt tagasiside, kokku toimub kuni neli kirjade edasi-tagasi vahetamist.

2. Standardne näost näkku vestlus: selline vestlemine tugevdab mentori ja mentee vahelist sidet, sest suhelda saab nii verbaalselt kui mitteverbaalselt.
3. Näost näkku vestlus/ stimuleeritud meenutamine: mentee analüüsib oma tegevust endast tehtud videoklipi abil.

Kahraman ja Kuzu (2016) uurisid algajatele õpetajatele pakutavat e-mentorlust. Selle meetodi kasuks räägib sõltumatus ajast ning kohast, sealjuures saab tagasisidestamine toimuda pidevalt. E-mentorluse kahjuks rääkis nende uurimuses see, et osa menteesid vaatasid harva oma e-maile ning suhtlus mentoriga ei olnud järjepidev. Toodi välja, et sellise meetodi puhul on raske tõsta ning hoida teadlikkust, mõlemad osalised peavad olema aktiivsed. Selles uurimuses pidid menteed eelnevalt kirjalikult esitama oma taustainfo, tugevad ja nõrgad küljed. E-mentorluse kahjuks võib rääkida ka see, et kuna ei kohtuta näost näkku, siis ei saa tegelikult kindel olla, kas mentor ja mentee ning nende isiksused ja eesmärgid siiski sobivad üksteisega kokku.

Selkrig ja Keamy (2015) selgitavad, et professionaalsed vestlused koosnevad kolmest seostatud osast: kollegiaalsus – ühine otsustamine, vestlus ning kriitiline refleksioon; selle aluseks on usalduslik suhe mentori ja mentee vahel (ingl k 3C: *critical reflection, collegiality, conversation*). Goolishian (1990, viidatud Orland-Barak & Klein, 2005 j) toob välja, et üheks mentorvestluse vormiks on terapeutiline arutelu, mille puhul mentor ja mentee vestlevad, et jõuda mentee kogemuste osas ühise teadmiseni. Mentorluse viisid mõjuvad erinevalt, sõltuvalt sellest, millisele praktilise teadmise tüübile tahetakse rohkem rõhku panna (Mena et al., 2016).

Mentori ülesanded. Mentor saab menteed toetada peamiselt neljal viisil: informatsiooni andes, vastastikusel tegevuste vaatlemisel, ühisel tegevuste ettevalmistamisel ning arutlemisel (Lee & Feng, 2007). Head mentorid väärtustavad mentorlust oma professionaalse arengu osana ning julgustavad menteed teatud määral riskima (Zerzan et al., 2009). Selleks, et olla hea mentor, on vaja ise esmalt menteeks olemise teekond läbida (Kelchtermans, 2009). Kogenud õpetajad saavad mentoritena pöörata algajate õpetajate tähelepanu nendele teemadele, mis on parajasti kõige sobivamad ajalisel ning sisuliselt (Clarke, 2007). Individuaalset lähenemist mentee vajadustele peetakse heaks mentorluseks (Ginkel, Oolbekkink, Meijer, & Verloop, 2016; Stahl et al., 2016).

Schuch (2010) toob välja, et mentorid saavad menteele tagasisidet anda kahel viisil: edasilükatuna ning kohe. Tagasiside, mis on edasi lükatud, antakse mõni aeg pärast tegevuse läbiviimist. Kohene tagasisidestamine toimub tegevuse käigus, vajadusel tegevus peatatakse ning seejärel jätkatakse/alustatakse uuesti. Mõlema meetodi juures on eeliseid ja negatiivseid külgi. Tänapäeval hakatakse aga aina enam tagasisidestama hoopis kolmandal viisil - kõrvamonitori abil. Sellisel juhul saab mentee kohe tagasisidet, kuid see ei sega tema tegevust. Oluline roll mentori töös on anda pidevalt tagasisidet, et mentee teaks, kuidas tal läheb (Schuh, 2010; Zerzan et al., 2009). Stahl jt (2016) lisavad, et algajale õpetajale antav tagasiside peab olema ajastatud nii, et tal on võimalik saadud informatsiooni kasutada enda järgmise tegevuse planeerimisel.

Ainult positiivne tagasisidestamine viib harva järelendusliku õppimiseni. Kui mentee keskendub vaid saadud tagasiside positiivsele osale, jääb tema analüüs sageli kirjeldavale tasemele (Mena et al., 2016). Stahl jt (2016) toovad välja, et sageli võivad õppimismomendid olla hoopis kõige väiksemate detailide puhul. Ateşkan (2016) tõi oma uurimuses välja, et algajate õpetajate enesekindlus kokkuvõttes tõuseb, kui mentorid vaatlevad nende õpetamistegevusi.

Schuh (2010) tõstatab küsimuse, kumb peaks korraldama mentori ja mentee vahelise kokkusaamise. Ta soovib mentoril esimesena kontakti luua, sest mentor olevat see, kes vastab küsimustele, mida mentee ei pruugi osata küsida. Vastuväiteks leitakse, et just mentee peaks proovima rohkem mentoriga ühendust saada, et oma vajadustest teada anda (Zerzan et al., 2009). Nad toovad välja, et kahepoolset peaks olema kokku lepitud kindel ajakava (arvestades antud ülesandeid, ajakulu jms), et saavutada soovitud eesmärgid. Juhendamise efektiivsust ning eesmärkideni jõudmist suurendab tunduvalt osalejate kohanemisvõime (de Kleijn, Meijer, Brekelmans, & Pilot, 2015).

Menteed peavad julgema teadvustada, millised nende oskused vajavad arendamist ning millele tuleks mentorluse käigus keskenduda (Stahl et al., 2016). Teatud määral mängib mentorlussuhtes rolli ka see, kas mentor on menteele kellegi kolmanda poolt määratud või on mentee saanud ise valiku teha (Mena et al., 2016). Winters, Meijers, Kuijpers ja Haert (2012) mainivad, et mentorlusega kaasneva pideva kokkusaamise teel on võimalik näha muutusi, mis on algaja õpetaja praktilise tegevuse käigus aja jooksul aset leidnud.

Sarnased uurimused. Õpetaja professionaalne areng koosneb kolmest osast: õpetajakoolitus, kutseasta ning õpetaja tööalane täiendusõpe (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2015). Allas (2014) uuris õpetajakoolituse üliõpilaste reflekteerimisoskust ning enda tegevuse tagasisidestamist, tema uurimuses sai üliõpilane ise valida endale paarilise, kellega reflekteerida. Ruul (2012) uuris õppejõudude mentorlust kõrgkoolides ning selle arenguvõimalusi. Piibar (2017) keskendus waldorflasteaia õpetajate tööalase täiendusõppe kogemustele. Jakobson (2012) keskendus algajate õpetajate muredele esimesel tööaastal Noored Kooli programmi raames. Nooremõpetaja kutseasta tugiprogrammi kohta on tehtud mitu uurimust, Eisenschmidt (2006) keskendus kutseasta rakendusmodeli loomisele ja selle katsetamisele. Remmik, Lepp ja Koni (2015) uurisid, kuidas kohanesid kutseastat läbivad õpetajad koolikeskkonnaga ning milline roll oli selles kaastöötajatel.

Stahl jt (2016) toovad välja, et edaspidised uurimused peaksid keskenduma sellele, kuidas RTC (*real-time coaching*) arendab kriitilise reflekteerimise oskust võrrelduna sellega, milline on mentee tagasiside siis, kui mentorlusest on mõni aeg möödunud. Samuti pakuvad nad välja, et uurida, kuidas kogenud õpetajate kaasamine RTC-sse mõjutab algajate õpetajate jaoks seda õppimiskogemust. Barnett ja Friedrichsen (2015) kasutasid oma uurimuses mõõtevahendina lindistatud mentorvestluste transkriptsioone, nende uurimusest selgus, et mentor aitas menteel täiustada teemakohaseid teadmisi selle kaudu, et ajendas teda kriitiliselt analüüsima ning tagasi vaatama oma tegevusele. Bang ja Luft (2014) analüüsisid mentori ja mentee vahelisi kirjalikke vestlusi ning uurisid, kuidas arenesid mentee pedagoogilised teadmised tema esimesel tööaastal. Erinevad uurijad väidavad, et endiselt on õhus küsimus, kui pikaajaline ning intensiivne peaks olema õpetajate ja ka mentorite koolitamise programm (Reynolds et al., 2016; Grossmann, Chan, Schwartz, & Rhodes., 2012). Zerzan jt (2009) toovad välja, et palju uurimusi keskendub mentorlusele mentori vaatenurgast lähtuvalt, kuid oluline on seda kogemust näha ka mentee seisukohalt. Ginkel jt (2016) leiavad, et edaspidised uurimused peaksid keskenduma sellele, kuidas arenevad aja jooksul mentee õppimisviisid ning milline roll on mentoril nende muutumisel.

Toetudes varasematele uurimustele on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, milline on mentee arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest. Teooriast lähtuvalt esitatakse kolm uurimisküsimust.

1. Kuidas kirjeldab mentee mentorluse kujunemist?

2. Millistele teemadele keskendutakse mentorarutelude käigus?
3. Milline on mentee arusaam mentorluse olemusest?

Metoodika

Uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada, milline on mentee arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest. Õunapuu (2012) toob välja, et inimeste eraldamine valimisse toimub uurimustes, kus tahetakse välja selgitada inimeste arvamusi ja kogemusi seoses mingisuguse nähtusega. Kõige sobivamaks uurimisviisiks oli kvalitatiivne lähenemine, sest eesmärk polnud teha üldistusi, vaid süveneda põhjalikumalt teemasse (Laherand, 2008). Uurimuses keskenduti inimeste kogemustele ja tõlgendustele ning lähtuti saadud andmetest, mida võimaldab induktiivne lähenemine (Mayring, 2014; Õunapuu, 2014).

Valim

Valimit koostades lähtuti eesmärgipärase valimi moodustamise printsiipidest, kus uuritavad vastavad teatud kriteeriumitele (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014). Antud uurimuses olid kriteeriumiteks töötamine intervjuu hetkel õpetajana ning Tartu Ülikoolis pedagoogikaga seotud eriala lõpetamine ja valmisolek oma õpetajatöö alguse kogemuse jagamiseks. Valimisse kuulus nii lasteaia- kui põhikooliõpetajaid. Uuritavate töökogemus varieerus neljast kuust kuni 13 aastani. Uuriija isiklike tuttavaid oli uuritavate hulgas kuus, neli vastajat leiti soovitude kaudu - osaline lumepallivalim (Laherand, 2008; Õunapuu, 2012; Õunapuu, 2014). Intervjueeritavatega võeti ühendust telefoni teel, personaalselt kohtudes ning interneti kaudu. Vastajate anonüümsus garanteeriti sellega, et neil oli endal võimalik valida omale pseudonüüm ning nende töökohale viitav informatsioon jäi tulemustes avaldamata või üldistati (nt lasteaia nimi = lasteaed, kaastöötaja nimi asendati pseudonüümiga). Uuritavad andsid loa oma andmeid töös kasutada ning olid teadlikud sellest, et jäävad anonüümseks. Täpsustavad andmed uuritavate kohta on kirjeldatud tabelis (Tabel 1).

Tabel 1. *Uuritavate andmed*

Pseudonüüm	Töökogemus õpetajana
Emma	13a
Mari	1a 6k
Karin	5a
Kelli	3a
Madli	2a
Teele	1a 2k
Kadri	3a
Tairi	4k
Sille	3a
Anni	1a 3k

Andmekogumine

Andmekogumise meetodiks valiti poolstruktureeritud intervjuu, kuna see võimaldas nii uurijal kui uuritaval jääda teatud raamistikku, kuid lisada ka omapoolseid arvamusi ja täiendusi (Õunapuu, 2014). Intervjuu kava koostas uurija ning selle tegemisel tugineti varasematele teoreetilistele materjalidele. Esialgne intervjuu kava koosnes 25 küsimusest, mis olid jaotatud kolme plokki. Esimesse plokki kuulusid küsimused, mis olid seotud mentorluse kujunemisega (nt *“Kellele said toetuda, kui tundsid, et vajad milleski abi ja nõu?”*). Teise ploki küsimused puudutasid mentorvestluste teemasid (nt *“Milliste teemadega seoses tundsid, et vajad enim abi?”*). Kolmanda ploki küsimused olid seotud mentorluse olemusega (nt *“Miks on/ei ole mentorlus sinu jaoks oluline?”*).

Intervjuude salvestamine diktofoni abil toimus 2017. aasta märtsis ja aprillis. Valiidsuse suurendamiseks viidi ühe õpetajaga läbi pilootintervjuu, mis kestis 49 minutit. Selle käigus taheti kindlaks teha, kas intervjuu jaoks koostatud küsimused lähevad kokku uurimusele seatud eesmärkidega. Intervjuu jooksul esitatud küsimuste hulgast muudeti mõne sõnastust (nt *“Kas oli mingeid mentorlusega kaasneda võivad murekohti, mida oleks saanud ennetada?”* muudeti *“Millistele mentorluses tekkida võivatele murekohtadele oleks saanud varem tähelepanu pöörata?”*). Intervjuu kavasse lisati mõningaid pilootintervjuu käigus

küsitud lisaküsimusi (Nt “*Millal on sinu arvates õpetaja valmis olema mentoriks?*”).

Pilootintervjuu käigus saadud andmeid transkribeeriti ja kodeeriti ning neid kasutati uurimuses.

Ühe intervjuu keskmine pikkus oli 44 minutit, lühim 18 ja pikim 57 minutit.

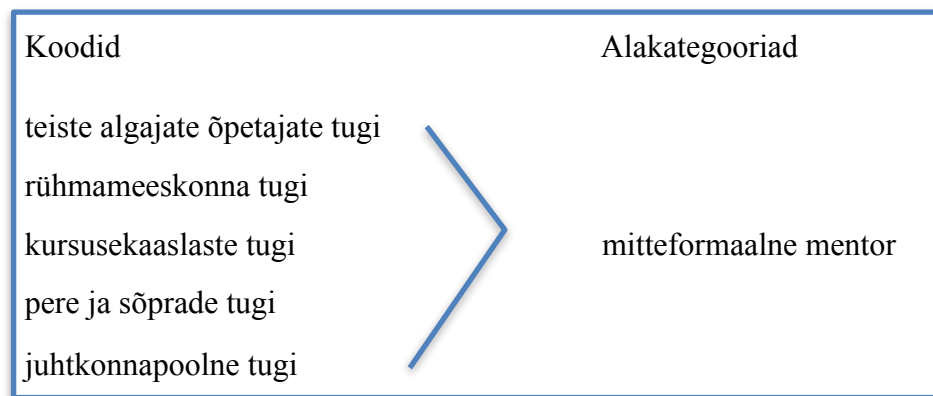
Kümnest intervjuust seitse toimusid personaalselt kokku saades, kaks viidi läbi telefonikõne ning üks Skype-kõne teel. Intervjuud toimusid intervjuueeritavatele sobival ajal ning sobivas kohas. Personaalselt kohtudes läbi viidud intervjuudest toimus üks õpetaja töökohas, üks välitingimustes, üks kohvikus ning neli kodustes tingimustes. Üks intervjuu viidi läbi laste lõunasel puhkeajal, kus viibiti avatud uksega kõrvalruumis, õpetaja intervjuueerimist võis mõjutada see, et ta pidi aeg-ajalt korrale kutsuma ärkvel olnud lapsi. Ühe telefoniintervjuu käigus hakkas intervjuueeritavaga vahepeal suhtlema kolmas inimene, mis võis samuti mõjutada tema keskendumist. Õues läbi viidud intervjuu puhul võisid uuritava keskendumist segada välised faktorid (linnamüra, mööduvad inimesed).

Andmeanalüüs

Intervjuude transkribeerimine toimus vahetult pärast iga intervjuu lindistamist. Intervjuud kuulati korduvalt üle ning pandi täies mahus kirja Google'i dokumendifaili (sh kordused, parasiitsõnad, pikemad pausid - tähistati ...). Transkriptsioone tuli kokku 97 lehekülge, ühe intervjuu transkriptsiooni keskmine pikkus oli 10 lehekülge. Pikim transkriptsioon oli 16 ja lühim viis lehekülge. Ühe intervjuu transkribeerimine võttis aega keskmiselt neli tundi.

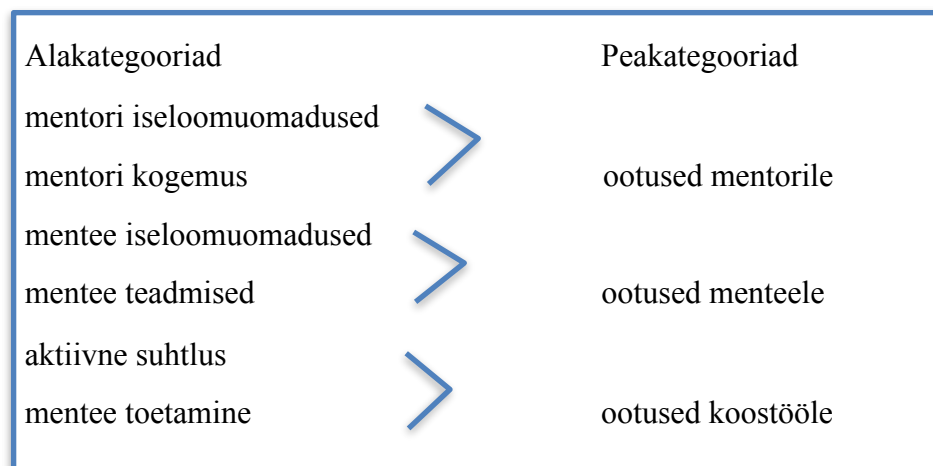
Saadud andmete analüüsimiseks kasutati veebiprogrammi QCMap (www.qcmap.org), mis on mõeldud kvalitatiivse sisuanalüüsi jaoks. Programmi sisestati töö teema ja uurimisküsimused ning laaditi üles transkribeeritud intervjuude tekstifailid. Andmeid analüüsiti eraldi uurimisküsimuste kaupa ning leiti tähenduslike üksuste kaudu teemaga seotud koodid. Mayring (2000) toob välja, et tähendusliku üksuse valimisel tuleb silmas pidada, et see ei oleks liiga lai (erinevate tähendustega ning raskesti analüüsitav) ega liiga kitsas (ühesõnaline, tulemus võib olla liiga killustatud). Ta lisab, et tähenduslik üksus peaks olema terviklik, kuid piisavalt konkreetne, et seda oleks võimalik analüüsida. Sellest lähtuvalt valiti programmis tähenduslikuks üksuseks tervikmõtet edasi andev tekstiosa (*clear meaning component in the text*). Andmeanalüüsi lõpuks tekkis 72 koodi. Kõik tekkinud koodid jaotati sarnaste teemade põhjal alakategooriatesse (Joonis 1). Näidisenä on toodud esimese

uurimisküsimuse (*“Kuidas kirjeldab mentee mentorsuhte kujunemist?”*) ühe alakategooria moodustamine.



Joonis 1. Alakategooriate moodustamine

Tekkinud alakategooriatest moodustati kokku peakategooriad. Näitena on toodud kolmanda uurimisküsimuse (*“Milline on mentee arusaam mentorlusest?”*) alakategooriate koondamine peakategooriatesse (Joonis 2).



Joonis 2. Peakategooriate moodustamine

Iga intervjuu läbiviimise järel võttis uurija ühendust oma lähedase kontaktisikuga, kellele jagas tehtud intervjuu jooksul kogetud emotsioone ja mõtteid ning võimalikke paranduskohti intervjuude läbiviimisel. Osa tekkinud mõtetest said ka kirjalikul kujul salvestatud. Üles tähendatud märkmeid ei analüüsitud eraldi, kuid need aitasid uurijal

intervjueerimise protsessi lahti mõtestada ning ennast intervjueerijana paremini tundma õppida. Andmeanalüüsi reliaabluse suurendamiseks kodeeris uurija andmeid erinevatel ajahetkedel, et kontrollida, kas saadakse sama tulemus. Usaldusväärsuse tõstmiseks palus uurija ühe intervjuu transkriptsiooni kodeerimisel abi kaaskodeerijalt, kes oli tutvunud töö teema ning sisuga. Tekkinud koodid vaadati koos üle, vajadusel muudeti koodi sõnastust, täpsustati koodi või tõsteti neid kokku. Uuritavatel oli võimalus lugeda oma intervjuu transkriptsiooni ning sinna täiendavaid kommentaare kirjutada, kuid seda võimalust ei kasutatud.

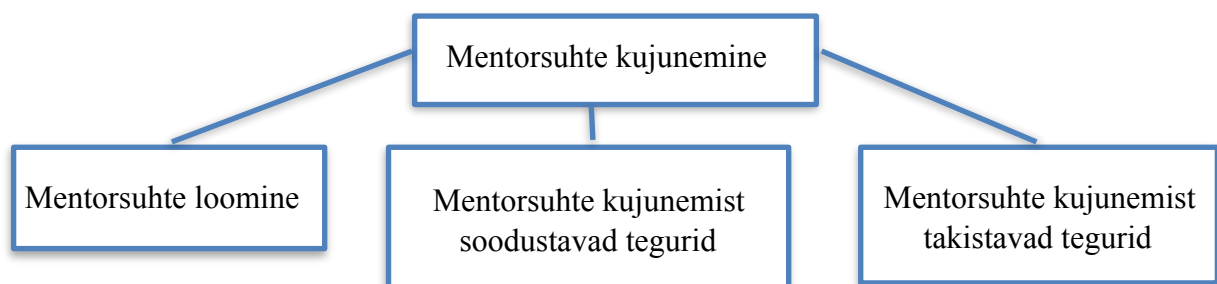
Näidete toomiseks ning töö ilmetamiseks kasutati mõningaid intervjuude transkriptsioonidest võetud uuritavate tsitaate.

Tulemused

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, milline on mentee arusaam mentorluse kujunemisest ja selle olemusest. Intervjuude käigus saadud analüüsitud andmed on esitatud töö alguses tõstatatud uurimisküsimuste kaupa.

Mentorsuhte kujunemine

Järgnevas peatükis antakse ülevaade esimese uurimisküsimuse "Kuidas kirjeldab mentee mentorsuhte kujunemist?" andmeanalüüsi tulemustest. Tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (Joonis 3), millel on kujutatud andmeanalüüsis moodustatud kategooriad.



Joonis 3. Mentorsuhte kujunemine

Mentorsuhte loomine. Intervjueeritud õpetajad tõid välja, et nad ei pidanud oma õpetajatee algust üksi läbi käima ning igaljuhul oli kas formaalne või mitteformaalne mentor. Mitu vastajat tõid välja, et neile oli töökoha poolt määratud mentor, kelleks oli kas kogenum

õpetaja või õppealajuhataja. Mõne algaja õpetaja puhul ei olnud talle töökoha poolt määratud mentorit ning see kujunes pigem vabatahtlikkuse ja hea läbisaamise kaudu.

“Kuna töötan väikeses lasteaias, on abiks ka teiste rühmade õpetajad, õpetaja abid ja ka lasteaia juhataja.” (Anni)

Mõnel korral nimetati enda mentoriks paarilist või teisi algajaid kolleege, kellega oli hea mõtteid vahetada. Mitu uuritavat mainisid juhtkonna panust õpetajatöösse sulandumisel. Mõne õpetaja jaoks olid olulisteks toetajateks kursusekaaslased ning sõpruskond ning mitteametlikuks mentoriks mainiti ka enda ema.

“Ma sain toetuda iseendale kõigepealt, oma sõpradele ja õige pea, kuna sissesulandumine läks üpris kiiresti, siis ka juhtkonnale.” (Madli)

Lasteaiaõpetajate hinnangul panustas õpetaja abi märkimisväärselt algaja õpetaja toetamisel. Ühe õpetaja jaoks oli eriti meeldejääv positiivne kogemus tema praktikaaegse juhendajaga, kelle puhul tundis, et saanuks temale toetuda hiljemgi. Mainiti ka, et suures osas toetus mõni õpetaja peamiselt iseendale.

Mentorsuhte kujunemist soodustavad tegurid. Intervjueeritavate sõnul aitas mentorsuhte kujunemisele kaasa mentori ja mentee omavaheline tihe suhtlus ning see, kui ei kardetud üksteise poole pöörduda. Soodustavaks teguriks oli ka mentee suur tahe ennast pidevalt täiendada ning erinevate teemade kohta juurde uurida.

“Ise hästi palju uurin ja surgin neid asju ja hea meelega pakun ennast alati katsejäneseks kuskile kohtadesse, et ma olengi seal juures ja näen, kuidas keegi teine neid asju läbi viib.” (Madli)

“Sealt tuli praktilist teadmist ka, et käid ja näed, kuidas keegi teine teeb. Sellega ta aitaski tegelikult eesmärke täita, kui ma nägin, kuidas tema sama seltskonnaga toime tuli.” (Karin)

Mõni õpetaja käis tööd alustades sageli koolitustel, et saada uusi teoreetilisi teadmisi ning neid ka praktikas rakendama õppida. Osa uuritavaid käisid vabatahtlikult vaatamas mentorite tegevusi, et näha, kuidas nemad erinevates olukordades toime tulevad.

Mentorsuhte kujunemist takistavad tegurid. Ühe mentorsuhet takistava tegurina mainiti mentee ja mentori erinevaid ajagraafikuid. Sellisel juhul polnud näiteks mentoril aega või võimalust menteeaga kohtuda. Osa vastajatest tõi välja, et nende mentorsuhtes olid mõlemad pooled pigem passiivsed ja neile määratud mentoriga suhtlesid nad vähe ning pigem kujunesid mitteformaalsed mentorsuhted kaaskolleegidega.

“Ta vist korra küsis, kuidas sul läheb ja ma ütlesin hästi, see oli meil kogu vestlus.” (Sille)

Intervjueeritavad leidsid, et algaja õpetaja jaoks on oluline, et ta julgeks minna abi otsima ja küsima, sest leiti, et keegi ei oskagi oletada, kui on mingi mure. Soovitati olla pigem ise aktiivne ja avatud uutele mõtetele. Mainiti ka võimalikku läbipõlemisohtu, kui algajal õpetajal ei ole võimalik tekkinud emotsioone ja mõtteid endast välja saada ning kellegagi jagada.

“Oluline on lihtsalt see, et algaja õpetaja, nagu mina praegu olen, julgeks minna abi otsima ja küsima, sest keegi teine ei oska mõtteid lugeda.” (Tairi)

“Kui ei ole kellelegi toetuda, kellegi käest tuge saada ega rääkida, siis võib väga kiiresti läbi põleda.” (Teele)

Mentorsuhte kujunemist takistas ka puuduliku tagasiside saamine. Toodi välja, et mitu õpetajat käisid oma mentorilt küsimas konkreetseid küsimusi või nõu ning mentor ei pööranud mentee poolt tõstatatud teemadele tähelepanu. Uuritavate jaoks oli esialgu veidi hirmutav ka informatsiooni üleküllus. Tuli ette olukordi, kus kogenumad õpetajad andsid vastandlikku teavet ning algajatel oli selle sees raske orienteeruda.

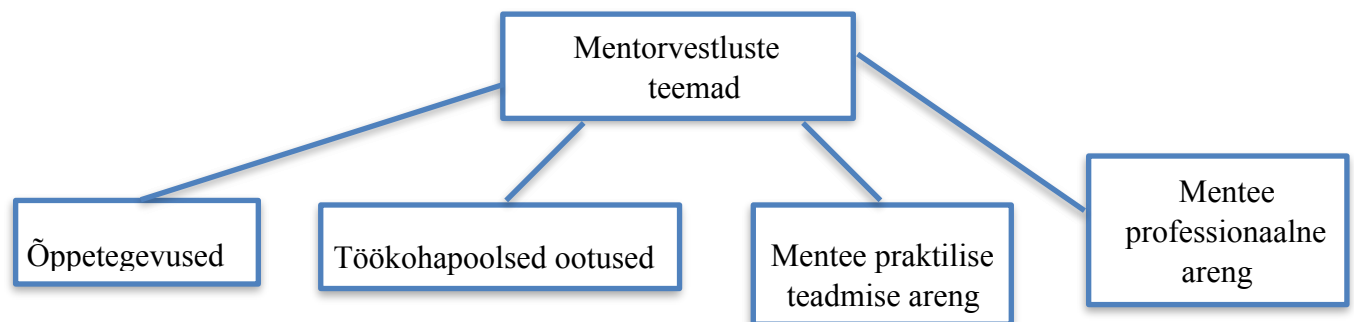
“Mõnes mõttes toetud nende vanematele kolleegidele, aga nende tarkust oli korraga liiga palju ja seal oli palju, et see on ju elementaarne.” (Karin)

“Ma olin aasta aega Hispaanias, mul oli ametlikult mentor ja seda mentorit polnudki. Ma pidin ise saama hakkama endaga, siin ei olnudki varianti, et kelleltki küsida.” (Madli)

Uuritavate seas mainiti, et mentorluse vajalikkus sõltub paljuski inimesest endast. Oli neid, kes vajasisid rohkem tuge ning neid, kes eelistasid kõigepealt ise tegutseda ja hiljem vajadusel nõu või tagasisidet küsida. Mitu õpetajat tõid välja, et kuigi neil oli olemas teadmine ja võimalus minna kelleltki abi küsima, siis neil puudus selleks piisav julgus ja enesekindlus, sest nad kartsid kogenumale kolleegile tüütuna mõjuda.

Mentorvestluste teemad

Selles peatükis antakse ülevaade teise uurimisküsimuse "Millistel teemadel keskenduti mentorvestluste käigus?" andmeanalüüsi tulemustest. Tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (Joonis 4), millel on kujutatud andmeanalüüsis moodustatud kategooriad.



Joonis 4. Mentorvestluste teemad

Mentorvestlused leidsid aset väga erineva sagedusega ning erineval ajal. Igapäevaselt toimusid arutelud kahel uuritaval, mõnel leidsid need aset paar korda nädalas. Ühel intervjuueeritaval toimusid arutelud nädalas korra, mõnikord ka üle nädala. Peamiselt toodi välja, et mentorvestlused organiseeriti vastavalt vajadusele, kui menteel oli murekoht, pöördus ta sellega mentori poole.

“Kui mul on hea inimene juures, kellega rääkida ja keda ma ise usaldan, siis ma hea meelega võin kas või iga päeva õhtul arutleda ja küsida nõu.” (Kelli)

Vestluste algatajana toodi peamiselt välja algajat õpetajat. Mõnel korral mainiti ka seda, et arutelusid alustati võrdsel määral nii mentori kui mentee poolt. Üks vastaja tõdes, et vestlust juhtis tema mentor ning ta rääkis sageli pigem endale sobivatel teemadel.

“Ma väga konkreetselt ütlesin, et lähme nüüd tagasi selle juurde, ma tahtsin tegelikult seda teada. Ta ei pidurdu, ma küsin ühe küsimuse, ta võib pool tundi rääkida” (Karin)

Õpetajad leidsid, et kõige paremini toimisid vestlused siis, kui mentee sai vajadusel mentoriga ühendust võtta ning temalt nõu saada. Uuritavate jaoks polnudki niivõrd oluline kohtumiste tihedus, vaid teadmine, et on inimene, kelle poole saab pöörduda.

Õppetegevused. Õpetajad tõid välja, et mentorvestluste käigus puudutati ka metoodikaga seonduvat ning seda, kuidas algaja õpetaja peaks õppetööd läbi viima. Mainiti konkreetsete metoodiliste nõuannete saamist ning käeliste tegevuste ettevalmistust. Kerkisid esile ka olukorrad, kus tekkisid mõttemaailmade erinevused.

“Raskusi oli protseduuriliste erinevustega, kuna ma ei saanud lugedes ja ka küsides alati vastuseid, miks me midagi niimoodi teeme. Minu jaoks ei olnud piisav vastus see, et niimoodi on ajast aega tehtud.” (Emma)

Värskest õpetajakoolituse lõpetanud õpetajad mainisid, et nende jaoks oli üleminek teoreetilisest keskkonnast praktilisele üsna keeruline. Nad tõid välja, et õpitu ja reaalsus erinesid kohati üksteisest väga palju.

“Paned kirja oma tegevuse, aga pead ka oletama, kuidas lapsed tegutsevad. Kui olla juba mingi aeg töötanud, siis saad aru, et ei saa kirja panna, mida lapsed tegelikult teevad.” (Mari)

Intervjueeritavad tõid välja olukordi, kus algaja ning kogenud õpetaja arusaamad metoodikast olid väga erinevad ning tekitasid kohati mentorsuhtes konflikte. Osa uuritavatest selgitasid, et menteel ja mentoril olid teatud küsimustes erinevad väärtushinnangud ning peamiselt arvestati vaid enda omaga.

“Vanad võtted enam ei toimi, sõnavara, hoiakuid tuleb muuta. Pean kaasa minema sellega, et tänapäeva lapsed ongi suuremate keskendumisraskustega.” (Emma)

“Mina muidugi küsin, aga et mentor ka märkaks, et ma ei pea talle ütlema, et mu kõige suurem mure on maalimine, palun aita mind selles.” (Karin)

Protseduuriliste küsimustena tõstatati näiteks vasturääkivusi tegelikkuse ja ootuste vahel: õppetegevuste ajalist planeerimist (rohkest formaalsusi tunni alustamiseks ja lõpetamiseks), konkreetsete õpetamisvõtete kasutamist (kogu õpetatava teksti dikteerimine kirjutamiseks, selle asemel, et õpilased loevad ja teevad ise märkmeid) ning ootus, et iga õpilane areneb sealjuures talle sobivas tempos väga kiirelt ning oskab iseseisvalt ja loominguliselt ülesandeid lahendada.

Töökohapoolsed ootused. Osa menteesid tundsid, et vajasisid enim juhendamist mingi konkreetse pedagoogilise suunaga kohanemisel, näiteks waldorfpedagoogikasse sisseelamisel. Mentori poole pöörduti ka seoses ajaplaneerimisega, igapäevaeluga, tagasisidestamise ja toetuse saamisega. Tõstatati teemad seoses kolleegide ja lapsevanemate nõustamise ning metoodilise materjali jagamisega.

“Teatud määral olin tutvunud waldorfpedagoogikaga ühe kooli kaudu, aga mul oli raske aru saada, mis oli koolis ühtmoodi ja lasteaias teistmoodi.” (Mari)

“Kuidas nädalakava teha, et kuidas käib. Alguses see oli minu jaoks väga võõras, sest ma polnud sellega tegelenud ja igas lasteaias tehakse neid erinevalt.” (Tairi)

Töökohapoolsete ootusena toodi lasteaiaõpetajate poolt välja ka dokumentide täitmist. Täpsemalt mainiti laste arengukirjelduse ning koolivalmiduskaartide kirjutamist, õppetegevuste päeviku täitmist, aga ka laste arengumappide koostamist.

Mentee praktilise teadmise areng. Osa uuritavatest tõi välja, et näiteks ülikoolis anti küll vajalikud teoreetilised teadmised, kuid praktiline osa oleks nende arvates võinud olla suurema

osakaaluga, et end reaalse olukorraga haridusasutustes rohkem kurssi viia. Õpetajad pöördusid mentorite poole erinevate teemadega seoses, enam mainiti näiteks tunnidistsipliini loomist ja hoidmist ning sotsiaalsete oskuste õpetamist. Uuritavate poolt mainiti ära ka lapse arengu erinevad etapid ning toimetulek käitumuslike raskustega lastega.

“Kuidas nende keerulisemate lastega hakkama saada või kuidas sellega, et laste eesmärk oli teadlikult või mitteteadlikult minu elu keeruliseks teha.” (Karin)

Veel ühe juhendamist vajava valdkonnana toodi välja suhtlemine vanematega. Mitu uuritavat mainisid, et koolis küll tõstatati seda teemat, kuid praktikas oli vanematega suhtluse algatamine nii mõnelegi keeruline, sest neil puudus praktiline kogemus. Sama teemaga seoses mainiti ka hirmu rühma sulandumise ees.

“Meile koolis räägiti, et lapsevanematega koostöö on ikka väga suur osa ja alguses ma olin väga pelglik. Kõik teadsid seda teist õpetajat, aga mina olin täiesti võõras ja siis mõtlesin, et kuidas mina nüüd saan sinna suletud ringi.” (Mari)

Intervjueeritavaid said tuge sellest, kui mentorid jagasid menteele enda kogemusi, kuid olid samal ajal ka head kuulajad. Uuritavad pidasid väga oluliseks, et algaja ning kogenud õpetaja jagaksid vastastikku enda kogemusi. Mainiti, et kogenumad kolleegid olid algajatele oluliseks abiks ka erinevate tööalaste muutustega kohanemisel.

Mentee professionaalne areng. Toodi välja, et mõne õpetaja jaoks on töö iseloom selline, mis paneb ennast analüüsima. Seda oskust on uuritavate sõnul arendanud ka ametialased arenguveestlused ning erinevatele koolitustele saatmine. Positiivse mõjuna toodi välja ka see, kui mentee sai käia mentori tegevust vaatlemas ning kuulda, kuidas tema analüüsib oma tegevusi.

“Kui ma õpetan teist inimest oma käitumist analüüsima, siis tegelikult mõtlen ka enda puhul samamoodi, et kas ma teen nii.” (Emma)

Ühe õpetaja jaoks oli edasiviiv see, kui ta kohe pärast enda analüüsi kirjutamist sai selle koos mentoriga üle vaadata ning tema nõuandeid kuulda. Teise jaoks oli kasulik see, kui ta võrdles ennast teistega ning mõtles, mida peaks enda käitumises ja tegevustes muutma ning mida saaks paremini teha. Analüüsida aitas ka mentori erinevatele küsimustele vastamine ning lugemissoovituste saamine ja nende läbi töötamine. Arengukohtadena toodi välja ka suurenenud reflekteerimisoskus ning aja jooksul pingest vabanemine.

“Alguses oli ebamugav esitada enesekriitilisi küsimusi. Üks asi on see, kui teed enda üle nalja, aga teine asi, kui päriselt mõtled, mis mul läks kehvasti, miks läks kehvasti.” (Mari)

“Sellele ei peagi alati mingit sõna või suurt tähendust juurde andma, et nüüd hakkame reflekteerima. Kas või ühe küsimuse kaupa, tasapisi. Hea oleks, kui on midagi kirjalikult, siis näed, et mida mõtlesin sellel ajal.” (Mari)

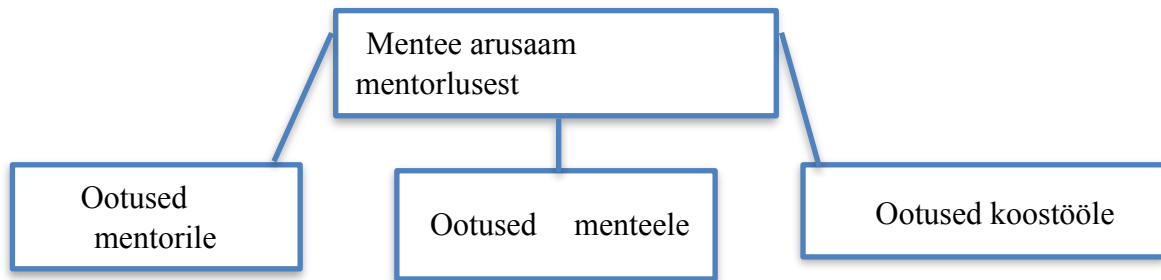
Uuritavad leidsid, et mentor on oma töö väga hästi teinud, kui mentee tunneb huvi selle vastu, kuidas ennast veel täiendada saab. Enesearengu juures peeti kõige olulisemaks seda, et õpetajad said tuge, et ei ole selles olukorras üksi. Menteed tundsid, et kõige enam abi said nad mentoripoolsel nõustamisel, kui anti edasiviivat kriitikat. Lisaks aitas mentor saada enesekindlamaks oma tegevustes, et mitte endas nii palju enam kahelda.

“Variante on palju, esialgu ei taibanudki, et õpetajad räägivadki erinevalt, kuidas neid asju teha ja sina pead valima õige.” (Karin)

Õpetajad mainisid enesearenguna ka kitsamaid teemasid nagu nutikus ja ideede genereerimisoskus. Lisati veel süstemaatilisemaks muutumist, energiasäästlikkust, head selgitamisoskust, loovuse arenemist ning käekirja paranemist. Mitme uuritava jaoks oli oluline süveneda teemasse põhjalikumalt ning saada kinnitust, et ka nende mõtteviis on õige.

Mentee arusaam mentorluse olemusest

Järgnevalt antakse ülevaade kolmanda uurimisküsimuse "Milline on mentee arusaam mentorluse olemusest?" andmeanalüüsi tulemustest. Tulemuste täpsemaks esitamiseks koostati joonis (Joonis 5), millel on kujutatud andmeanalüüsis moodustatud kategooriad.



Joonis 5. Mentee arusaam mentorluse olemusest

Ootused mentorile. Intervjueeritavate jaoks oli väga oluline, et mentee tunneks end väärtustatuna ning tal oleks võimalus minna vajadusel kelleltki nõu küsima. Neli uuritavat mainisid, et neile määratud mentor oli liiga hõivatud ning ei leidnud eriti aega menteelega suhelda. Mainiti, et juhendaja peaks olema hea kuulaja ning leidma võimaluse menteelega sagedasti kohtumiseks. Leiti, et mentor peaks olema kogenud ning erialaselt pädev, kuid ta ei tohiks enda arvamust peale suruda. Hea mentori kõige olulisemaks omaduseks peeti mentee suhtes toetavat ja julgustavat suhtumist.

“Kui need raskused, mis ta ise algul koges, on hästi meeles, siis on lihtsam teist tööle aidata ja mitte hukka mõista, kui ta mingisugustel hetkedel tundub hädas olevat või mingisugustest asjadest aru ei saa.” (Teele)

Intervjueeritavate arvates peaks mentor olema hea suhtleja ning empaatiline. Oluliste omadustena toodi veel välja usaldusväärsus, sõbralikkus ning avatus, lisaks ausus, rahulikkus ja positiivsus kolleegide suhtes. Uuritavad lisasid, et ta peaks olema laia silmaringiga ning õpihimuline ja soovima ennast pidevalt täiendada. Leiti, et hea mentor annab nõu, jagab ka vajalikke materjale ning võimalusel tutvustab menteele erinevaid võimalusi enda teadmiste täiendamiseks. Õpetajate arvates peaks ta esitama menteele kriitilisi küsimusi ning suunama teda mõtlema.

“Ta võiks olla kogenud, professionaalne, aga natuke sõber ka, et juhendataval oleks tunne, et ta võib iga kell selle mentori juurde minna ja temalt nõu ja abi küsida.” (Kadri)

“Ma võin olla see, kes esimesel päeval läheb ja ütleb, et tead, sul võib olla hästi imelik küsida selle ja selle kohta, aga see on täiesti normaalne.” (Mari)

Paar vastajat tõid välja, et õpetaja, kes on alles hiljuti olnud samas olukorras, näiteks üheaastase töökogemusega, võib saada algajat paremini juhendada, sest tal on enda mõtted ning murekohad veel värskest meeles. Mainiti ka seda, et õpetaja peaks tegevusi tehes tundma ennast piisavalt kindlalt, et mitte lasta end häirida kõigest sellest, mis tema ümber toimub. Ülejäänud uuritavad vastasid, et õpetajal oleks vaja mitmeaastast töökogemust ning teadmistausta, millele juhendamisel toetuda. Arvuliste näitajatena nimetati vahemikku 3-6 aastat. Leiti, et tulevane mentorõpetaja peaks tegelema erinevas vanuseastmes lastega, et olla kursis vanuseliste eripäradega ning võimalike äärmustega, mis võivad laste seas esineda. Üks vastajatest tõi välja, et mentorõpetaja peaks suutma õppekava lahti selgitada.

“Ma veel mäletan neid tundeid, mis mul alguses olid ja kui ebamugav see oli, võib-olla selle koha pealt saan mina praegu oma paarilist rohkem aidata kui näiteks kõrvalrühmas 20-30 aastat töötanud inimene. Tema on nii oma rütmi sees.” (Mari)

Kui uuritavad oleksid ise algajale õpetajale mentoriks, pööraks osa neist rohkem tähelepanu sellele, kuidas julgustada menteesid palju küsima. Mainiti, et algajatel jääb puudu eneseusust ja -kindlusest ning nende aspektidele tuleks rohkem rõhku panna. Lisati, et juhendatavatel tuleks aidata rohkem sisse elada ning anda neile julgust tegutsemiseks. Leiti ka, et algajale õpetajale tuleks anda palju materjali, kust leida lastele vahvaid ja eakohaseid tegevusi ning neid tuleks rahustada, et ei tasu üle pingutada. Üks uuritavatest leidis, et iga õpetaja peaks mingil hetkel olema mentoriks, sest kõige paremini õpitakse teist õpetades.

Ootused menteele. Hea mentee kõige olulisemaks omaduseks peeti julgust mentorilt abi küsima minna. Õpetajate arvates peaks juhendatav olema uudishimulik ja õpihuviline ning motiveeritud tegutsema. Mentee juures peeti uuritavate seas oluliseks ka seda, et ta võtaks vastu ideid ning juhtnööre, samuti oskust suhtuda konstruktiivsesse kriitikasse mõistvalt ning sellest õppida. Kiiret kohanemis- ja reageerimisvõimet ning endale andestamist peeti eelmiste omadustega võrdväärsedeks.

“Mentee peaks olema selline, kes julgeb rääkida ära ka kõige keerulisemad mõtted ja kes julgeb öelda mentorile ka oma arvamust niimoodi, et ta ei lase ennast mutta tampida.” (Emma)

Intervjueeritavad leidsid, et algaja õpetaja peaks olema loominguline ja särav ning andma sealjuures ka lastele piisavalt tagasisidet. Lisaks toodi välja, et hea mentee peaks mõtlema iseseisvalt, olema analüüsivõimeline, kuid samal ajal kannatlik ning avatud. Tema omaduste juurde võiks kuuluda ka hea kuulamisoskus, rahulikkus ning lapsest lähtumine. Leiti, et hästi oluline on käia võimalikult palju tegevusi vaatlemas ning anda lastele tagasisidet. Mentee peaks olema aktiivne ning pidama meeles, millised on tema kohustused, samuti peaks ta olema järjepidev.

Ootused koostööle. Õpetajate poolt peeti mentorluse tähtsuseks mentee toetamist ja julgustamist. Leiti, et oluline on mentori ja mentee vaheline informatsiooni jagamine ja silmaringi laiendamine. Veel mainiti, et arutelude vajalikkus seisneb selles, et menteel saab oma emotsioone ja teadmisi filtreerida ning ennast tühjaks rääkida. Võimalus kellelegi toetuda ning oma mõtteid jagada võib uuritavate arvates ennetada ülemõttlemist ja ka läbipõlemise ohtusid. Toodi välja, et mentorvestluste kaudu on võimalik kellegi teise kogemustest õppida ning analüüsimise teel leida erinevaid lahendusi. Arutelude kaudu saab intervjueeritavate arvates nii ennast kui teist peegeldada ja ka olukordadele erinevate nurkade alt läheneda. Õpetajad leidsid, et mentorid saavad vestluste käigus menteedele meelde tuletada nende õigusi ja kohustusi ning suunata neid näiteks ühe või teise raamatu juurde. Vastajad lisasid, et mentorarutelude käigus saadud teadmiste ja oskuste najal saavad algajad õpetajad enda tööelu lihtsamaks teha.

“Palju lihtsam on mitte küsida ja mitte mõelda ja lihtsalt eluga edasi liikuda, aga mingil hetkel on hea, kui keegi küsib, et miks ja kuidas.” (Kelli)

Intervjueeritavate hulgas oli neid, kes leidsid, et aktiivsem peaks olema see, kes nõu vajab. Toodi välja, et mentee ülesandeks on küsida, uurida ja ümbritseva suhtes huvi üles näidata. Samas arvati, et algaja õpetaja võib olla küsimuste esitamisel pigem arg või ei oskagi

seda teha, seega peaks esialgu olema aktiivsem mentor. Mainiti, et ta peaks jälgima olukorda ning tajuma, millal vajab mentee tema abi rohkem ning millal saab talle rohkem vabadust anda. Kolmas arvamus oli, et aktiivsus oleneb sellest, kui palju on juhendataval küsimusi ning kui palju ta tahab teada.

“Mentor peab proovima ära tajuda selle, et kuna tema abi on vajalik ning kuna tal oleks vajalik hakata juba tagasi tõmbuma, et mitte ennast liiga tugevalt peale suruda.” (Teele)

“Ma arvan, et see [mentorluse vajadus] oleneb inimtüübist. Mulle meeldib, et ma saan ise avastada, samas tagasisidet oleks ikkagi vaja, ilma selleta ei saa areneda. Ma pooldan seda, et tagasisidet tuleks kõigilt, kolleegidelt ja lastelt, mitte nii, et ainult üks mentor annab sulle tagasisidet.” (Madli)

Oli neid, kes arvasid, et mentorvestlused peaksid toimuma igapäevaselt või kord nädalas, aga ka neid, kes leidsid, et kohtumised peaksid aset leidma harvem ning vastavalt vajadusele. Oluliseks peeti uuritavate arvates seda, et menteel oleks võimalus päeva jooksul tekkinud pinged endast välja rääkida ning mitte lasta neil endasse koguneda. Uuritavad leidsid, et algaja õpetaja ei pruugi osata esitada oma töö kohta küsimusi ning toodi välja, et mentori ülesanne on märgata ja reageerida vastavalt sellele, millal ning millist abi mentee vajab. Nende endi sõnul piisab sageli sellest, kui julgustatakse tegutsema ning säilitatakse positiivsus töö suhtes.

“Isegi kui sul ei ole iga nädal seal midagi küsida, siis ütleme mentoril peab alati taskust olema võtta midagi, millest rääkida või mille osas huvi äratada.” (Karin)

Intervjueeritavate arvates peaks menteed juhendama ametikohustuste, rolli ja staatuse leidmisel kollektiivis. Leiti, et talle tuleks rohkem selgitada ja näidata, milleks ta võimeline on ja mida oskab. Toodi välja, et see, kuidas üks mentor teeb, ei pruugi olla see, kuidas mentee hakkab tegema. Õpetajate hulgas leiti, et menteel peaks olema võimalus palju katsetada ning jõuda ise mõistmiseni, millised võtted toimivad ja millised mitte. Lisaks arvati, et

mentorlusest kui võimalusest saada algajana tuge, võiks ka õpetajakoolituse raames rohkem rääkida.

Arutelu

Antud magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas kirjeldasid menteed mentorluse kujunemist, milliseid teemasid mentorvestlusel käsitleti ning milline oli mentee arusaam mentorluse olemusest. Selles peatükis arutletakse peamiste tulemuste üle.

Esimese uurimisküsimuse (kuidas kirjeldavad menteed mentorsuhte kujunemist) tulemused näitasid, et mentorsuhe sai peamiselt alguse kahel viisil. See toimus kas algajale õpetajale määratud mentori või mitteformaalse mentori kaudu. Need õpetajad, kellele oli töökoha poolt määratud mentor, tõid välja, et suhtlemine formaalse mentoriga oli enamasti minimaalne ning mõnel juhul ka lõppes varakult. Grossmann jt (2012) leidsid, et varajases etapis lõppenud mentorsuhted võivad algajat õpetajat edaspidi negatiivselt mõjutada. Lee ja Feng (2007) tõid välja, et osa mentoreid näitab enda huvi üles vaid siis, kui mentee on suhtluses aktiivsem pool. Uuritavate poolt mainiti ka seda, et määratud mentor õpetas kas teist ainet või puutus vastavas vanuses lastega vähesel määral kokku. Lee ja Feng (2007) leidsid, et suhtes, kus mentor ja mentee õpetavad sama ainet ning samas vanuses lapsi, kohtutakse tihemini ning omavaheline suhtlus on parem. Rhodes, Schwartz, Willis ja Wu (2017) selgitasid, et mentorid, kes tunnevad oma menteege tugevat sidet, on palju motiveeritumad üle olema logistilistest probleemidest.

Formaalse mentori ja mentee vahelist vähest suhtlemist võis mõjutada see, et algajad õpetajad ei julgenud esialgu kogenumate kolleegide poole pöörduda ning kartsid, et nende esitatud küsimused võivad olla liiga iseenesest mõistetavad. Lee ja Feng (2007) nendivad, et algajad õpetajad kogevad esimesel aastal sageli reaalsuse šokki, kus nad on õpetajakoolituse läbinud ning peavad hakkama iseseisvalt töötama. Samas tuli ette olukordi, kus mentee oli võtnud teatud hoiaku mentori suhtes ning hakkas ise suhtlust vältima, sest arvas, et teab, kuidas mentor võib käituda. Ginkel jt (2016) tõid välja, et mentorite arvates ei olnud mentee jaoks kättesaadav olemine ei mõjutanud menteesid erinevalt.

Mentorluse edukale toimimisele aitas õpetajate arvates kaasa see, kui kohtuti vastavalt vajadusele ning arvestati mentee jaoks oluliste teemadega, millest üks oli näha, kuidas teised õpetajad oma õppetegevusi läbi viivad. Oluliseks peeti ka mentee huvi ennast

pidevalt täiendada kirjanduse läbitöötamise ning koolitustel käimisega. Mentorluse arenguks on vajalik, et mentee teadvustaks oma nõrku kohti, et end professionaalselt arendada (Stahl jt 2016). Uuritavad leidsid, et mentorluse edukaks toimimiseks peaksid nii mentor kui mentee olema motiveeritud üksteisega piisava sagedusega ühendust võtma ning üksteist usaldama.

Teise uurimisküsimuse (milliseid teemasid mentorvestlustel käsitleti) tulemused näitasid, et need jagunesid peamiselt nelja valdkonda. Õpetajate jaoks oli kõige sagedasem pöördumine konkreetse olukordade lahendamine. Mena, Hennissen ja Loughran (2017) nõustuvad, et menteed toovad peamise teadmiste arenguna välja vajaduspõhiste situatsioonide lahendamise. Lee ja Turner (2017) mainivad, et üks soovitus, kuidas tõsta algajate õpetajate huvi õpitu sisu vastu, on seostada iga õpitav aspekt mingi kindla osaga nende tulevases karjääris.

Mentorvestluste temade juures mainiti mitmel korral ka refleksiooni ning reflekteerima suunamist. Ginkel jt (2016) arvasid, et mentor peaks vestluste käigus suunama menteed mõtlema võimalikele parenduskohtadele ning aidata luua arutluse käigus praktilist teadmist. Enesearenguna toodigi peamiselt välja analüüsivõime paranemist ning oskust ja julgust esitada enda tegevuse kohta küsimusi. Bradbury (2010) leidis, et reflektiivne vestlus on märk edukast ja harivast mentorlusest. Harrison, Lawson ja Wortley (2005) nendivad, et mentorid, kes ei suunanud menteed reflekteerima, mõjutasid oma juhendatavaid oluliselt vähem kui need, kes suunasid seda tegema.

Mentorvestluste käigus käsitletud temade hulgas oli ka metoodikat ning õppetegevuste läbiviimist puudutavaid küsimusi. Osa õpetajatest leidis, et nende teadmised ja oskused ei ole praktiliste tegevuste läbiviimiseks veel piisavad ning pöördusid selle murega mentori poole. Lee, Brown, Luft ja Roehrig (2014) leidsid, et algaja õpetaja teadmised ning oskus õpetada arenevad peamiselt praktiliste kogemuste ning tagasisidestamise käigus. Õpetajad leidsid, et algaja jaoks on väga oluline näha, kuidas õppetegevusi tuleks läbi viia ning leidsid, et vastastikune tegevuste vaatlemine ja analüüsimine aitas neid palju. Lee ja Feng (2007) toovad välja, et üksteise tegevuste vaatlemine on üks peamisi mentorluse osasid.

Uuritavate seas oli kolm õpetajat, kes olid oma töös kasutanud waldorfpedagoogilisi elemente, toodi välja, et esialgu oli neil mentorite käest raske aru saada, mis oli kasutatavate võtete eesmärgiks. Ebapiisava informatsiooni saamine tekitas sisemisi konflikte ning süvendas negatiivset hoiakut mentori pädevuste suhtes. Erinevad väärtushinnangud ning

prioriteetid tekitasid samuti ebakõlasid üksteisega suhtlemisel. Hobson, Ashby, Malderez ja Tomlinson (2009) leidsid, et mentorluse tekkimise alguses peaksid mentor ja mentee üksteisega läbi rääkima hoiakud ja arvamused teatud teemade suhtes.

Kolmanda uurimisküsimuse (milline on mentee arusaam mentorluse olemusest) tulemused näitasid, et õpetajate jaoks on oluline hea koostöö ning toetava mentori olemasolu. Mentor peaks olema usaldusväärne kolleeg, kelle poole mentee tahaks ja julgeks pöörduda. Kwan ja Lopez-Real (2005) toovad välja, et mentorid võtavad endale mentorluse käigus erinevaid rolle ning üks neist on eeskujuks olemine. Aja jooksul muutub mentori roll eeskujuks olemisest kaasõppijaks ning kaasamõtlejaks olemiseks (Orland-Barak, 2006). Ginkel jt (2016) leidsid, et mentorid kaldusid enamasti kas mentee emotsionaalsete või kognitiivsete oskuste toetamisele. Õpetajad, kes olid saanud endale mitteformaalse mentori, leidsid, et neil oli enamasti väga hea omavaheline koostöö ning nad hindasid seda kõrgelt. Stephensi ja Watersi (2009) uurimuses pakkusid mentorid menteele võimaluse valida erinevate juhendamistiilide vahel alustades kindlama ning lõpetades vabama struktuuriga lähenemisest. Samad autorid leidsid, et sellise mentorluse puhul kattuvad mõlema poole eesmärgid. Mentorid aitavad algajatel õpetajatel paremini aru saada, millised murekohad võivad õpetamistegevuse käigus tekkida ning arendavad seetõttu õpetajate pedagoogikaalaseid sisuteadmisi (Aydin et al., 2013).

Algaja õpetaja omadustest peeti kõige olulisemaks uudishimu ning tahet areneda. Õpetajad, kes tundsid algusest peale suurt huvi end täiendada, mainisid teistega võrreldes vähem õpetajatöö alguses tekkinud murekohti. Uuritavad lisasid, et algajaid tuleks suunata juba õpetajakoolituses julgemalt kogenumate kolleegide poole pöörduma.

Osa õpetajaid kahtles oma mentori pädevuses olla kellelegi juhendajaks. Arvati, et mentee jaoks ei leitud piisavalt aega ning ei pööratud tähelepanu sellele, mis oli nende jaoks tegelikult oluline. Schneider (2008) märgib, et heaks õpetajaks olemine ei võrdu heaks mentoriks olemisega. Anderson (2007) leiab, et mentorid vajavad lisaks kogemusele ka pidevat professionaalset arengut, et menteesid paremini mõista ning neid juhendada. Hobson jt (2009) tõid välja kirjutamata reegli, et head mentorid arutlevad menteelega läbi ootused mentorlusele, seavad eesmärgi, mida koos täita ning vaatavad need teemad aja jooksul korduvalt läbi.

Intervjueeritavad olid arvamusel, et algaja õpetaja jaoks on mentorlus olulise tähtsusega. Uuritavad leidsid, et selle süsteemsus peaks töökohtades olema palju selgem ning mentori ja mentee kohustused ja õigused peaksid olema kindlamalt määratletud. European Commission (2013) kirjeldab, et mentorlus õppimisviisina vajab teadmisi õppijate teadmiste arenemise ning õpetajaks arenemisena ning samuti teadmisi õpetajatest kui täiskasvanud õppijatest.

Juba õpetajakoolituses tõstatakse mentorlusega seonduvaid teemasid, kuid mõne intervjuu käigus selgus, et see võiks veelgi aktuaalsem olla, et kõrgkooli lõpetades oleksid õpetajad rohkem teadlikud sellest, mida see päriselt endast kujutab. Uurimuse käigus ei keskendutud sellele (kuid seda võiks teha järgnevate uurimuste raames), kui suur osa mentoritest on tegelikult läbinud vastava täiendkoolituse ning kui palju on lihtsalt aastatepikkuse kogemusega õpetajaid, kes määratakse algajale toeks.

Uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus

Antud uurimuse ühe kitsaskohana saab välja tuua uurija kehva ajaplaneerimisoskuse. See väljendus näiteks andmeanalüüsi juures, kui selgus, et iga intervjuu transkribeerimiseks ning kodeerimiseks kulus oodatust rohkem aega. Piiranguna saab veel mainida, et uurijal oli vähene kogemus intervjueerijana, mille tõttu võis osa informatsioonist jääda saamata. Uurija leiab, et iga intervjuu tegemisega kasvas küll enesekindlus küsitleda, kuid andmete kogumisel ei saanud intervjuudes küllastumise hetke. Veel ühe kitsaskohana saab välja tuua kohati laialivalguva valimi. See koosnes erineva tööstaži ning erinevates haridusasutustes töötavatest õpetajatest, kes meenutasid enda esimest tööaastat ning oma kogemust mentorlusega. Lisaks võib tagasivaatava uurimuse puhul juhtuda, et uuritavate mälestused antud kogemusest on aja jooksul hägunenud või muutunud (sh selginenud).

Töö praktilise väärtusena saab välja tuua intervjueeritavate arvamuse teema olulisusest. Peaaegu kõik uuritavad tõid välja, et selle uurimuses osalemine pani neid rohkem antud teemale mõtlema ning enda ja oma mentori tegevust analüüsima. Osa õpetajaid täpsustas, et intervjuuküsimustele vastamine aitas neil paremini selgusele jõuda, miks nad olid oma õpetajatöö alguses teatud probleemsetes olukordades olnud ning kuidas oli olukorra laheneda neid kokkuvõttes arendanud. Antud töö väärtus seisneb selles, kuidas kirjeldavad õpetajad mentorluse vajalikkust ning milliseid ettepanekuid nad teevad tulevastele

menteedele, mentoritele ning mentorite koolitajatele. Sarnast uurimust võiks läbi viia ühtlasema õpetamiskogemusega õpetajate seas, et välja selgitada, millised erisused võivad tekkida sarnase taustaga menteede arusaamades.

Tänuõnad

Uuri ja soovib siiralt tänada uurimuses osalenud kümme õpetajat, kelle mõtteavaldused laiendasid silmaringi ning panid ennast õpetajana sügavamalt analüüsima. Aitäh paarilisele ja tööandjale, kes olid nõus tööalaselt palju vastu tulema ning emale, kes toetas ja juhendas töö kirjutamise ajal. Aitäh juhendajatele, kes hoolimata mu kehvast ajaplaneerimisoskusest andsid siiski pidevalt tagasisidet ja nõuandeid, mida edasi teha..

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on koostöös heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Allas, R. (2014). *Õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemise toetamine suunatud refleksiooni kaudu kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Anderson, D. (2007). The role of cooperating teachers' power in student teaching. *Education*, 128, 307–323.
- Ateşkan, A. (2016) Pre-service teachers' cultural and teaching experiences abroad. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 135-148.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Tarkin, A., Kutucu, S., Ekiz, B., Akin, F. N., Tuysuz, M., & Uzuntiryaki, E. (2013). Providing a set of research-based practices to support preservice teachers' long-term professional development as learners of science teaching. *Science Education*, 97, 903–935.
- Bang, E. & Luft, J. A. (2014). Exploring the written dialogues of two first-year secondary science teachers in an online mentoring program. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 25–51.
- Barnett, E. & Friedrichsen, P. J. (2015). Educative mentoring: how a mentor supported a preservice biology teacher's pedagogical content knowledge development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(7), 647–668.
- Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Teacher Education*, 94, 1049–1071.
- Clarke, A. (2007). Turning the professional development of cooperating teachers on its head: relocating that responsibility within the profession. *Educational Insights*, 2(3), 1–10.
- De Kleijn, R. A. M., Meijer, P. C., Brekelmans, M., & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117-130.
- Ditchburn, G. M. (2015). Remembering reflection in pre-service teachers' professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 94-111.
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26, 233–249.

- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Doktoritöö. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Külastatud aadressil ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Feriver, Ş., Teksöz, G. T., Olgan, R., & Reid, A. (2016). Training early childhood teachers for sustainability: towards a 'learning experience of a different kind'. *Environmental Education Research*, 22(5), 717-746.
- Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218.
- Grossman, J. B., Chan, C., Schwartz, S. E. O., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49, 43-54.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hobson, L. D., Harris, D., Buckner-Manley, K., & Smith, P. (2012). The Importance of Mentoring Novice and Pre-Service Teachers: Findings from a HBCU Student Teaching Program. *Educational Foundations*, 67-80.
- Jakobson, T. (2012). *Algajate õpetajate mured esimesel tööaastal Noored Kooli osalejate näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kahraman, M. & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106356.pdf>.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272.

- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (2013). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494424/pdf/opetaja-tase-6.1.et.pdf>.
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7 (2013). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>.
- Kwan, T. & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 275–287.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lee, E., Brown, M. N., Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Assessing beginning secondary science teachers' PCK: Pilot year results. *School Science and Mathematics*, 107, 52–60.
- Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243–262.
- Lee, J. & Turner, J. (2017). The role of pre-service teachers' perceived instrumentality, goal commitment, and motivation in their self-regulation strategies for learning in teacher education courses. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 213–228.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. Külastatud aadressil <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76.
- Mena, J. M., García, M. L., & Tillema, H. H. (2013). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–163.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education* 66, 47–59.
- Meshoulam, D. & Lantos, S. (2011). Reflections on learning and teaching. *The Journal of Education*, 192(1), 1–4.
- Milton, C. L. (2017). Ethics with mentoring. *Nursing Science Quarterly*, 30(2), 105–106.

- Moir, E. (1990). *Phases of first-year teaching*. Külastatud aadressil <http://newteachercenter.org/blog/phases-first-year-teaching>
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent, and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 13-31.
- Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- Packard, B. W. (2003). Student training promotes mentoring awareness and action. *The Career Development Quarterly*, 51, 335–345.
- Piibar, A. (2017). *Waldorflasteaia õpetajate õpikogemused erialaste oskuste omandamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173–201.
Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.08>
- Reynolds, R., Howley, P., Southgate, E., & Brown, J. (2016) Just add hours? An assessment of pre-service teachers' perception of the value of professional experience in attaining teacher competencies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 455-469.
- Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Willis, M. W., & Wu, M. B. (2017). Validating a mentoring relationship quality scale: does match strength predict match length? *Youth & Society*, 49(4) 415–437.
- Ruul, K. (2012). *Õppejõudude mentorlus Eesti kõrgkoolides ja selle arenguvõimalused*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Schneider, R. (2008). Mentoring new mentors: learning to mentor preservice science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19, 113–116.
- Schuh, J. L. (2010). Reflections on the first three years as a junior faculty member. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(4).
- Selkrig, M. & Keamy, R. K. (2015). Promoting a willingness to wonder: moving from congenial to collegial conversations that encourage deep and critical reflection for teacher educators. *Teachers and Teaching*, 21(4), 421-436.

- Stahl, G., Sharplin, E., & Kehrwald, B. (2016). Developing pre-service teachers' confidence: real-time coaching in teacher education. *Reflective Practice*, 17(6), 724-738.
- Stephens, C. A. & Waters, R. (2009). The process of supervision with student teacher choice: A qualitative study. *Journal of Agricultural Education*, 50, 89–99.
- Zerzan, J. T., Hess, R., Schur, E., Phillips, R. S., & Rigotti, N. (2009). Making the most of mentors: a guide for mentees. *Academic Medicine*, 84(1), 140-144.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 355-367.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2012). Can training teachers stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 333-350.
- Õpetajate koolituse raamnõuded (2015). *Riigi Teataja I 18.08.2015, 10*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015?leiaKehtiv>
- Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*. Külastatud aadressil: http://www.eope.ee/_download/euni_repository/file/3402/sisupakett3.zip/index.html
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

1. Millist varjunime soovid sa intervjuu ajal kasutada (kui viitan hiljem sinu vastustele)?
2. Kui kaua oled õpetajana töötanud?
3. Milline on sinu tugevus õpetajana töötamisel sinu enda arvates?
4. Mida pead enda nõrgemaks või vähem arenenud omadus(t)eks õpetajana?
5. Kuidas sa ennast õpetajatööd alustades tundsid?
6. Kellele said toetuda, kui tundsid, et vajad milleski abi ja nõu? Kas oli keegi püsiv, kellele toetusid?
7. Milliste teemadega seoses pöördusid nõu ja abi küsima?
8. Kui sageli abi küsisid? Kui tihti te mentoriga kohtusite?
9. Milline oli teie mentorvestluste kulg? (Kes tõstatas teemasid? Kes juhtis vestlust? Kes organiseeris kokkusaamisi?)
10. Millistele teemadele mentor peamiselt vestluste käigus keskendus?
11. Kuidas sellised arutelud/ mentorlus sind peamiselt aitas, suunas tegutsema?
12. Miks on/ei ole sinu jaoks mentorlus oluline?
13. Kui kuuled sellist väljendit nagu “praktiline teadmine”, kuidas seda tõlgendad?
14. Miks on sinu arvates õpetajal praktilist teadmist vaja?
15. Kuidas aitas mentor sul praktilist teadmist kujundada?
16. Millist enesearengut tajusid mentorvestluste jooksul?
17. Kuidas suunas mentor/mentorlus sind ennast analüüsima?
18. Mille juures tundsid, et said kõige enam seda abi, mida vajasid?
19. Millele oleks sinu arvates võinud veel tähelepanu pöörata?
20. Kas ja kust said lisaks mentorile veel abi?
21. Kui sina oleksid algajale õpetajale mentor, siis millele sina rohkem tähelepanu pööraksid?
22. Kes peaks sinu arvates mentorluses olema aktiivsem?
23. Kui tihti peaksid mentor ja mentee kohtuma? Kui tihti peaks tagasisidestamine toimuma?
24. Millistele mentorluses tekkida võivatele murekohtadele oleks saanud varem tähelepanu pöörata (nt kas ülikoolis tegeleti sellega)?

25. Milline peaks hea mentor olema? Millal on sinu arvates õpetaja valmis mentoriks olema?

26. Milline peaks olema hea mentee?

27. Milliseid mõtteid ja küsimusi on sul endal veel seoses nende teemadega, millest me rääkisime?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Britta Sims, (sünnikuupäev: 02.11.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

“ÕPETAJA ARUSAAM MENTORLUSE KUJUNEMISEST JA SELLE OLEMUSEST
TARTU ÜLIKOOLI NÄITEL ”,

mille juhendajad on Mari Karm ja Airi Niilo,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017 (kuupäev)